ÖSSZEHASONLÍTÓ KUTATÁSOK A SZAKMAI TANÁRKÉPZÉS TERÜLETÉN

tanulmánykötet

ÖSSZEHASONLÍTÓ KUTATÁSOK
A SZAKMAI TANÁRKÉPZÉS TERÜLETÉN

tanulmánykötet

Sopron

2015.

SZÉCHENYI 2020

Szerkesztő:

Dr. Katona György
Nyugat-magyarországi Egyetem

Szerzők:

Dr. Katona György, Dr. Katona László,
Kollarics Tímea, Dr. Patyi Gábor

Kiadja:

Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó
University of West Hungary Press

Felelős kiadó:

Prof. Dr. Németh Róbert
tudományos és külügyi rektorhelyettes

ISBN 978-963-334-247-3

Nyomdai szerkesztés és kivitelezés:

FORENO Nonprofit Kft.
9400 Sopron, Fraknói u. 22.
Tel.: +36 99/511-880 Fax: +36 99/511-881
E-mail: info@foreno.hu
Felelős vezető:
Földes Tamás ügyvezető igazgató

A kiadvány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0012 jelű,
Szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztése
projekt támogatásával valósult meg.

TARTALOM

Előszó

E tanulmánykötet, melyet az olvasó a kezében tart három, külföldi pedagógusképzési gyakorlatokat bemutató írást közöl azzal a céllal, hogy a hazai pedagógusképzést, azon belül a szakmai pedagógusképzést nemzetközi összehasonlításban is megvilágítsa.

Az első tanulmány az ausztriai tanárképzés, szakmai pedagógusképzés rendszerét mutatja be, különös tekintettel az agrár pedagógusképzésre. Kitér a képzés történeti vonatkozásaira, bemutatja az ausztriai tanárképzés kettős intézményrendszerét, rávilágít arra a fontos tényre, hogy szomszédainknál a szakmai pedagógusok felkészítése pedagógiai főiskolákban zajlik. Kiemelten foglalkozik az agrár pedagógusképzéssel, mert ez Ausztriában jellegzetességeit, szervezeti kereteit tekintve eltér a többi szakmai tanárképzéstől.

A második tanulmány - ahogy címében is jelzi - a Nagy-Britanniában folyó közgazdásztanár képzés rövid összegzésre vállalkozik. A szerző rávilágít arra a jól átgondolt, kellően rugalmas és országosan egységes rendszerre, mely mentén e képzés szerveződik. Bemutatja azt a három utat, melyet bejárva Nagy-Britanniában az arra érdemesek közgazdásztanárok lehetnek. Ismerteti a teljesítendő követelmény-rendszert, a brit tanárok hatfokozatú életpályamodelljét és a különböző iskolatípusokban oktatandó közgazdasági tartalmú tantárgyakat.

A harmadik írás az előző kettőtől eltérően nem egy kiválasztott ország szakmai tanárképzését vizsgálja, hanem a hazai és a nemzetközi felsőoktatási intézmények e-learning alkalmazási motivációit igyekszik összegyűjteni és összehasonlítani jógyakorlatok ismertetésén keresztül. Keresi azokat az eltéréseket, melyek ezen jógyakorlatokban fellelhetők, olyan különbségekre rá-

világítva, melyek markánsan mutatkoznak meg a hazai és a nemzetközi intézmények e-learning törekvéseiben. Teszi mindezt azzal a céllal, hogy ez az összehasonlítás rámutathat azokra az új utakra és lehetőségekre, melyek a hazai digitális pedagógia jövőjét és irányát meghatározhatják.”

Tanárképzés, szakmai pedagógusképzés Ausztriában, különös tekintettel az agrár pedagógusképzésre

Patyi Gábor – Kollarics Tímea

Bevezetés

Ausztriában és hazánkban a középiskolai közismereti tanárképzésnek közös történeti gyökerei vannak (Grimm, 2000). Közvetlenül a szabadságharc leverését követően, 1849 őszén az egész Habsburg Birodalomra kiterjedően (beleértve Magyarországot is) átfogó oktatási reformokat vezettek be (Szögi, 1994). A korábbi hatosztályos gimnázium helyett meghonosították az érettségivel záruló nyolcosztályos gimnáziumot, és megreformálták az egyetemeket is. A filozófiai karok elvesztették korábbi, magasabb tanulmányokra előkészítő funkciójukat és a tudományok művelése, illetve a közismereti tanárképzés lett az alapvető feladatuk. Hazánkban 2005-ig középiskolai közismereti tanárokat kizárólag egyetemeken képeztek, Ausztriában napjainkban is ott folyik a képzésük. Tudományegyetemeken képezik tehát a gimnáziumi szintnek megfelelő közoktatási intézményekben tanító tanárokat (Allgemein bildende höhere Schule Unterstufe/Oberstufe AHS) és a szakmai végzettséget is nyújtó középiskolák általános tantárgyait tanító tanárokat Berufsbildende mittlere/höhereSchule (BMS, BHS) (Nyikos,2011).

Egyetemi szintű tanárképzés

Az egyetemi szintű tanárképzés Ausztriában osztatlan formában (Diplomstudium), 9 szemeszterre kiterjedően zajlik. Napjainkban nyolc tudományegyetem és hat művészeti jellegű egyetem folytat tanárképzést. Csak a testnevelő és művészeti tanári szakok esetében van felvételi vizsga, más szakokon felvételi nélkül jutnak be az egyetemre a hallgatók (Bessenyeiné 2013). A tanulmányok első négy szemesztere során a választott szakjaik szakterületi ismereteit tanulják, a további öt szemeszterben pedig szakdidaktikai, szakmódszertani ismereteket sajátítanak el. A tanulmányokat egy 12 hétre kiterjedő iskolai gyakorlat zárja le, azután megkapják az egyetemi oklevelet és a „Magister" fokozatot (Nyikos, 2011).

Ausztriában a középiskolai közismereti tanárok képzése már régóta „kétfázisú" rendszerben zajlik: az egyetemi tanulmányok lezárását követően még teljesíteniük kell az egy évre kiterjedő iskolai tanítási gyakorlatot (Unterrichtspraktikum) (Falus 2002). Tulajdonképp ez egy szakmai bevezető szakasz, hasonlóan a hazánkban éppen most a pedagógusi életpályamodell részeként bevezetett gyakornoki szakaszhoz.

A hazai általános iskolának megfelelő iskolatípusok (Volksschule a 6–10 éves taulók, Hauptschule a 10–14 éves diákok számára) pedagógusait a Pedagógiai Főiskolákon képezik. Itt képezik továbbá a kisegítő iskolák (Sonderschule) és az egy éves tanulmányi idejű, főképp műszaki ismereteket oktató Műszaki Iskolák tanárait is (Politechnische Schule) (Nyikos 2011; Ormándi 2006). A pedagógiai Főiskolákon szerezhetnek pedagógusi végzettséget a szakképző és szakiskolák szakmai elméleti és szakmai gyakorlati tárgyait tanító tanárok (szakoktatók) is.

Tanárképzés a pedagógiai főiskolán

A Pedagógiai Főiskolák (Pädagogische Hochschule) a korábbi Pedagógiai Akadémiák (Pädagogische Akademie) és a Pedagógiai Intézetek (Pädagogische Institut) egyesítésével keletkeztek. Korábban az alapképzés a Pedagógiai Akadémiák, a továbbképzés pedig a Pedagógiai Intézetek feladata volt, most a Pedagógiai Főiskolák töltik be mindkét feladatkört (Nyikos, 2011).

Általánosságban elmondható, hogy a Pedagógiai Főiskolákra a felvétel feltétele az érettségi, vagy szakmai érettségi vizsga (a szakmai tanári képzések speciális feltételeiről alább még szólunk), továbbá meg kell felelni a pályaalkalmassági vizsga követelményeinek is. A különböző tanári szakokon a tanulmányi időrendesen hat félév, az összegyűjtendő kreditek száma 180, a tanulmányokat Bachelorarbeit-tal zárják le és „Bachelor of Education" titulust szereznek. A képzés hangsúlya a pedagógiai ismeretek átadására esik, meghatározó a képzés gyakorlatias jellege (Nyikos 2011, Bessenyeiné 2013). A Pedagógiai Főiskolán végzett hallgatók képzése „egyfázisú", a főiskolai tanulmányok abszolválásával kész, végzett pedagógussá válnak, nem kell „gyakornokként" iskolai gyakorlatot teljesíteniük (Falus, 2002).

A felvétel feltételeként teljesítendő pályaalkalmassági vizsga során nagy hangsúlyt fektetnek a jelöltek önértékelésére. A tanulmányok során nagy hangsúlyt kap (egy harmad) a gyakorlati ismeretek átadása (Schulpraktische Studien). Nagy hangsúlyt kap a pedagógiai ismeretek átadása is, mely ugyanolyan fajsúlyos, mint a tanulmányok szakterületi-szaktudományi része.

A két tanárképzési rendszer (egyetemeken és Pedagógiai Főiskolákon) folyó mereven el van választva, átjárás nem lehetséges. A Pedagógiai Főiskolák által nyújtott három évfolyamos képzés jelenleg népszerű és sikeres, évről évre növekszik a felvételizők száma (Nyikos, 2011).

Szakmai pedagógusképzés Ausztriában

A középiskolai közismereti tanárképzéssel ellentétben a szakmai tanárképzés (pedagógusképzés) eltérő hagyományokra épít és jelentősen eltérő szervezeti keretek között zajlik Magyarországon és Ausztriában. Míg hazánkban a kezdetektől szervezetileg a mérnöktanár képzés a mérnökképzéshez, a közgazdásztanár képzés a közgazdászképzés intézményéhez kötődött, addig Ausztriában a szakmai végzettséget is nyújtó középiskolák szakmai tanárait és szakoktatóit (Berufsbildende mittlere/höhere Schule BMS, BHS), illetve a szakiskolák (Berufsschule) általános (közismereti) tanárait és a szakmai elméleti és gyakorlati tárgyak oktatóit a hazai általános iskolának megfelelő iskolatípusok tanáraival egy intézményben képezték és képezik (Nyikos, 2011). Ez alól bizonyos érelemben kivételt az agrár jellegű tárgyak szakmai tanárai és oktatói jelentenek (lásd erről tanulmányunk későbbi részét). Magyarországon a szakmai pedagógusok képzését a kezdetekben a műegyetemhez kötötték, hiszen Báró Eötvös József 1871-ben reáliskolai tanárképezdét létesített annak kebelében, és a kezdetektől egyetemi, de legalább főiskolai szinten folyt (Zelovich, 1922). Ausztriában ellenben a legutóbbi időkig (2007) a szakmai pedagógusképzés többnyire a műszaki vagy közgazdasági egyetemektől elkülönült, és még igazán felsőoktatási intézménynek sem számító Pedagógiai Akadémiákon (Pädagogische Akademie) és Pedagógiai Intézetekben folyt (Mathies, é.n.). A képzés előfeltétele volt, hogy a szakiskolai tanárjelölt előbb szakmában dolgozzon, majd tanárként szakiskolában tevékenykedjen, pedagógiai végzettség nélkül.

A három éves képzés két szakaszra tagolódott. A négy szemeszterre kiterjedő első szakaszban a tanárjelöltek a tanári munkájuk mellett esti tagozatos formában (berufsbegleitend) heti egy alkalommal a Pedagógiai Intézetek

szemináriumait, előadásait látogatták. Majd a képzés második szakaszában (5–6. szemeszter), mint teljes munkaidős hallgatók (nappali tagozatos, Vollzeitstudent) a Szakképzésedagógiai Akadémiák (Berufspädagogische Akademie) kurzusait, követelményeit abszolválták.

Szakmai pedagógusképzés a pedagógiai főiskolán

A Pedagógiai Főiskolák létesítését először egy 1999-ben elfogadott törvény (Akademien-Studiengesetz) írta elő. Kötelezte az államot arra, hogy nyolc éven belül a tankötelezettség ideje alatt tanító pedagógusok-tanárok számára (Pflichtschullehrer/in) létesítsen főiskolai jellegű képzőintézményt (Mathies, é.n.). 2006 márciusában fogadta el az ausztriai parlament a 2005-ös felsőoktatási törvényt (Hochschulgesetz 2005), melynek egyik legfontosabb eleme a korábban működő pedagógiai akadémiák és intézetek összevonása és a pedagógiai főiskolák létrehozása volt. Az új intézmények 2007. október elsejével kezdték meg működésüket. Akkor kilenc állami fenntartású és öt magán (egyházi fenntartású) pedagógiai főiskola létesült (Nyikos 2011, Mathies, é. n.).

A pedagógiai főiskolák létesítésével érvényre juthatott az Európai Unió tagállamaiban már régóta uralkodó tendencia, miszerint a pedagógusképzést felsőfokú szinten, egyetemeken-főiskolákon folytatják (Falus, 2002). Továbbá azzal, hogy a pedagógiai főiskolákon folyó tanárképzéseket Ba (Bachelor) szinten szervezték meg, beillesztették a pedagógusképzést a bolognai rendszerbe. A pedagógiai főiskolák kettős feladatot kaptak, egyszerre kellett szervezniük és alap- és továbbképzéseket, és folytatniuk szakmaspecifikus, gyakorlatorientált (berufsfeldbezogener) kutatásokat. Alapvető igényként szerepel a törvényben a főiskolákkal szemben, hogy oktató-kutató

munkájukat tudományos igénnyel, ugyanakkor a mindennapi iskolai valósággal szoros kapcsolatban végezzék (Mathies, é.n.). Mint fentebb említettük már, az általános iskolának megfelelő iskolafokok tanárait itt egy intézmény keretében képezik a szakmai pedagógusokkal.

A pedagógiai főiskolák szervezeti kötelékén belül a szakmai pedagógusok képzése a Szakképzéspedagógiai Centrumok (Berufspädagogische Zentren) hatásköre lett. A centrumok elődintézményeiként a korábbi Szakképzés-pedagógiai Akadémiák (Berufspädagogische Akademie) tekinthetők. Négy Szakképzéspedagógiai Akadémia működött korábban Ausztriában, Bécs, Graz, Linz és Innsbruck tartományi székvárosokban. A négy székhely továbbra is megmaradt, bár nem mindenhol nyújtanak egyformán gazdag szakválasztékot (Mathies, é.n.).

A szakképzéspedagógia Ba képzést (Bachelor studium für berufsschulen) a főiskolák alapvetően részidős (berufsbegleitend) tanulmányi formában szervezik. A tanulmányokra csak olyan hallgató nyerhet felvételt, aki már gyakorló (álláshellyel rendelkező) tanár valamely szakiskolában és fel tud mutatni három éves szakmai gyakorlatot (Mathies, é.n.). A szakiskolákban az I. szakcsoport (általánosan képző és üzemgazdaságtani jellegű ismeretek) tárgyaira és a II. szakcsoport (szakelméleti tárgyak) oktatására jogosító képzésre az vehető fel, aki vagy egy megfelelő szakmai képzést is nyújtó középiskolában szerzett érettségit (BHS), vagy érettségivel és szakmával is rendelkezik. A szakiskolák III. szakcsoportjának (szakmaspecifikus gyakorlati oktatás) oktatására olyan hallgató készülhet, aki mestervizsgával, vagy annak megfelelő képességekkel rendelkezik. A szakmai végzettséget is nyújtó középiskolák (Berufsbildende mittlere/höhereSchule (BMS, BHS) szakmai tantárgyait tanító tanárrá, illetve gyakorlati oktatóvá válás feltételei

hasonlóak a szakiskolai tanárrá válás belépési feltételeihez (Hochschul-Zulassungsverordnung, 2007).

A szakmai pedagógusi képzés három évet vesz igénybe. Az első és az utolsó évben a hallgatók az iskolai munkájuk mellett részmunkaidőben végzik tanulmányaikat. A második tanévben viszont teljes munkaidős a képzés, heti 26–28 kontaktórával, ekkor a munkahelyén szabadságolják a hallgatót. A képzés előtt megszerzett szakmai tapasztalatokat kreditpontok adásával elismerik és befogadják. A képzés szerves részeként a tanárjelölteket a képzésük során a munkahelyén, tehát a szakiskolában képzett mentor segíti, támogatja (Mathies, é.n.).

Agrár pedagógusképzés Ausztriában

A bécsi Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik az egyetlen képző intézmény Ausztriában, ahol agrár és környezeti pedagógusképzés folyik.

Az intézmény és képzési struktúrájának bemutatása előtt szükségszerűnek tartjuk a mezőgazdasági pedagógusképzés történeti alakulásának rövid áttekintését, hiszen az agrár tanárképzés igen sajátos fejlődési utat járt be Ausztriában.

1867-ben 60 mezőgazdasági iskola létezett, 240 pedagógussal. Mivel a lakosság legnagyobb része mezőgazdasággal foglalkozott, ezek az iskolák kevésnek bizonyultak a megfelelő szakmai és gyakorlati képzéshez. 1865-től ún. továbbképző iskolák jöttek létre az általános iskolákhoz kapcsolódva, illetve azokkal együttműködve, ahova a vidéki fiatalok 18 éves korukig jártak. 1865-ben a Mödlingi Kerületi Mezőgazdasági Egyesület szervezésében kez-

dődött az első továbbképzés, majd ún. vándor, vagy migráns tanárokat is bevontak a képzésbe a nagyszámú mezőgazdasággal foglalkozó népesség miatt. Ezek a „vándorló tanárok" voltak a felelősek a továbbképző iskolákkal együttműködve a tanárképzésért is. A Mezőgazdasági Minisztérium 1867-es létrejötte után elkezdődött a mezőgazdasági képzést folytató iskolák osztályozása. Az alsó szintű mezőgazdasági iskolák az elemi iskolára építve képeztek mezőgazdasági munkásokat, földbérlőket. A magasabb szintű mezőgazdasági iskolák (landwirtschaftliche Mittelschulen) alreáliskolára vagy algimnáziumra épültek. Akik ezt az iskolát végezték el, gazdálkodók, bérlők, vagy kezelők lehettek, és taníthattak a továbbképző iskolákban is. Egy magasabb szintű mezőgazdasági iskolában vagy akadémián történő tanuláshoz főreáliskolai vagy főgimnáziumi végzettséget kellett szerezni. Az itt végzettek taníthattak alsó és magasabb szintű mezőgazdasági iskolákban, esetleg akadémiákon. A mezőgazdasági és erdészeti főiskolákon végzett szakemberek az akadémiák és a főiskolák tanárai lehettek, vagy minisztériumi állást kaphattak, illetve vezetői pozíciókba kerülhettek. 1875-ben az Agrár Főiskolán (Egyetemen) bevezették a tanári képesítő vizsgát, amelyet az ezt követő évektől a Földművelésügyi Minisztérium szabályozott (Reiter-Stelzl, 2014).

1909-ben alapították az első női mezőgazdasági iskolát. Az egy éves háztartási képzéshez egy kétéves szeminárium kapcsolódott, ahol háztartásvezetést oktató tanárnőket képeztek. Az első világháború után a háztartásvezetést oktató tanárnők képzése egy hároméves szakmai képzésből, valamint egy egy éves pedagógiai képzésből állt. A női tanárok képzése megelőzte a férfi tanerők képzését, akik az agrár főiskolán vagy egy magasabb mezőgazdasági középiskolában szakmát tanultak. 1955 után az összes mezőgazdasági középiskolában három évről négy évre emelkedett a képzés időtartama, 1963-

tól pedig ötévesre. 1995/96 óta ezek az iskolák az Állami Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Főiskolák (Reiter-Stelzl, 2014).

A „második köztársaság” idején az oktatás mellett előtérbe került a mezőgazdasági tanácsadás is, a felnőtt mezőgazdasággal foglalkozó lakosság számára tanácsadó szolgálatot hoztak létre. 1948-ban először került meghirdetésre egy állami mezőgazdasági tanító- és tanácsadó szeminárium. 1954-ben megnyitották a Szövetségi Szeminárium új helyszínét Bécsben, az Angermayergasse 1-ben. A Szövetségi Szemináriumot 1966-ban akadémiává nyilvánították, így létrejött az egységes agrár tanár- és tanácsadó képzés, 1968-ban megtörtént a tantervi szabályozás is. 1989-/90-ben négy szemeszteresre nőtt a képzés időtartama, az Agrártudományi Egyetemem végzett diplomások egy félév alatt végezhették el a képzést. A 2001/2002-es tanév óta a képzés hat szemeszter hosszú. 2007 októberében az Agrárpedagógiai Akadémiából megalakult az Agrár- és Környezetpedagógiai Főiskola (Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik) (Reiter-Stelzl, 2014). Az intézmény több szempontból is sajátos helyzetű. A 2005-ös osztrák felsőoktatási törvény előírásai szerint a pedagógiai főiskolák önállóan végzik a pedagógus képzéseket és továbbképzéseket, amelyek az Állami Oktatási, Művészeti és Kulturális Minisztérium irányítása alá tartoznak. A Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik esetében azonban egyszerre illetékes a fent említett minisztérium, valamint a Mezőgazdasági, Erdészeti, Környezet- és Vízgazdálkodási Minisztérium is (Haase & Wogowitsch, 2012).

A főiskola megtartotta a „duális” pedagógus- és tanácsadó képzést, amely szintén sajátos, kuriózumnak számít. Mint ahogy korábban említettük, ez az egyetlen intézmény Ausztriában, ahol agrár pedagógusképzés folyik, ebben szintén egyedülálló a főiskola. A 12 osztrák mezőgazdasági-erdészeti szak-

középiskola és a 96 szakiskola számára képeznek tanárokat, továbbá tanácsadókat az állami mezőgazdasági tanácsadó- és támogatási szolgálat számára, emellett egyéb tanácsadással, képzéssel, projektekkel foglalkozó szervezetek számára is.

A képzés minél magasabb színvonalának biztosítása érdekében együttműködnek a bécsi Agrártudományi Egyetemmel és négy pedagógiai főiskolával is. A hallgatók párhuzamosan is végezhetik tanulmányaikat a BOKU-n és az Agrár- és Környezetpedagógiai Főiskolán, ekkor az agrártudományi egyetemen megszerzett tantárgyaikat beszámítják, így rövidebb idő alatt válhatnak tanárrá és tanácsadóvá. A képzés tudományosan megalapozott, a szakmai és a pedagógiai ismeretekre is nagy hangsúlyt fektet, és kiemelten kezeli a személyes kulcskompetenciák fejlődését. Az oktatásban előtérbe helyezik a gyakorlatorientáltságot, és kiemelten szem előtt tartják a fenntarthatóságot. Küldetésnyilatkozatukban a Grüne Pädagogik (Zöld Pedagógia) alapelveit fogalmazzák meg, ez az egyedülálló pedagógiai koncepció az alapja a tanár- és tanácsadó képzésnek, valamint a mesterképzéseknek és a továbbképzéseknek is.

A klasszikus oktatási módszerek mellett új módszereket is alkalmaznak, mint például a nyitott tanulás, a mediáció és az esettanulmányok elemzése.

Az agrárpedagógiai alapképzés (bachelor of education = BEd) 180 kreditből áll, moduláris felépítésű. Kötelező modulokból, ezeken belül kötelező tantárgyakból és választható tárgyakból adódik össze a kreditek száma. A kötelező modulok (123 kredit):

- Humántudományok
- Felnőttképzés
- Didaktika
- Tanácsadási ismeretek

- Kiegészítő tanulmányok
- Menedzsment

A választható modulok (57 kredit) keretében három szakirányon folytathatják a tanulmányaikat a hallgatók: agrártudományok, háztartás- és táplálkozástudományok, megújuló energiák és fenntarthatóság. Mindezeken túl egy közismereti tárgyat is kell választaniuk a hallgatóknak, amely megegyezik a mezőgazdasági és erdészeti iskolák közismereti tárgyaival: német, angol, matematika vagy testnevelés. A képzés keretén belül a szorgalmi időszakban teljesítendő gyakorlatokon kívül három blokkban összesen nyolchetes szakmai gyakorlatot (gyakorlatokat) is kell teljesíteniük a hallgatóknak (mezőgazdasági és erdészeti oktatási intézményekben és tanácsadó szolgálatoknál), valamint választható ezen felül négyhetes szociálpedagógai gyakorlat is (Haase & Wogowitsch, 2012).

A Környezetpedagógia alapképzés hasonlóan épül fel, mint az agrárpedagógiai alapképzés, 180 kreditet kell teljesíteni a képzés végére, amelyből a 159 kötelező, és 12 a választható tárgyak kreditértékeiből adódik össze (a szakdolgozat 9 kredit). A környezetpedagógia képzés fő célja, hogy felkészítse a hallgatókat három foglalkozási területre: tanári pálya, tanácsadói tevékenység vagy projektmunkák (Haase & Wogowitsch, 2012).

Mind az agrárpedagógiai, mind a környezetpedagógiai alapképzéssel párhuzamosan lehetőségük van a hallgatóknak az Alsó-Ausztriai Pedagógiai Főiskolán (Pädagogische Hochschule Niederösterreich) az új típusú középiskolai tanárképzésre felkészítő bachelor képzésben részt venni („Lehramt für die neue Mittelschule"). Első szaktárgyként a német, az angol vagy a testnevelés, második tárgyként pedig a biológia vagy a környezettudomány választható.

Az Agrár- és Környezetpedagógiai Főiskola hirdet mesterképzéseket is. Ezek a képzések azért érdekesek, mert összehasonlítva a magyar tanárképzési rendszerrel, Ausztriában nincsen mesterszintű pedagógusképzés. Azok a diplomások, akik mesterképzésben szeretnék folytatni tanulmányaikat, az alábbi képzések közül választhatnak a bécsi intézményben:

- Oktatásmenedzsment a vidéki területeken (MA)
- „Green Care" mesterkurzus – pedagógiai, tanácsadói és terápiás intervenciók növényekkel és állatokkal (MSc)

Mindkét mesterképzés hat félév időtartamú és 120 kreditből épül fel: 90 kredit a kilenc modul teljesítéséből (a Green Care esetében egy gyakorlati modul és egy nemzetközi tanulmányút modul), és 30 kredit a diplomamunkából adódik össze.

Az intézmény nagy hangsúlyt fektet a továbbképzésekre is. A továbbképzések főbb „súlypontjai": tanácsadás és kompetencia-irányultság, menedzsment, táplálék és társadalom, klímavédelem és zöld pedagógia. A továbbképzéseket, témanapokat, rendezvényeket pedagógusoknak (minden intézménytípusban, most már óvodapedagógusoknak is), tanácsadóknak és minden egyéb érdeklődőnek szánják.

Térjünk vissza néhány gondolat erejéig a Zöld Pedagógia fogalmához, tartalmához. A Zöld Pedagógia konkretizálja a fenntartható képzést a konstruktivista didaktika alapelveinek megfelelően az agrár- és környezetpedagógiai képzési területeken. Modellezi a tanulásszervezést a konstruktív és megoldásorientált gazdasági, ökológiai és szociális kérdések esetében a mezőgazdaságban, az erőforrások megőrzésében, az életmód és a fogyasztás területén mind az oktatási, mind a tanácsadási gyakorlat számára. A Zöld Pedagógia

fejlődést, és ezáltal folyamatokat állít a tanulás középpontjába (Linder, Wagner, Wolf, 2013).

Összefoglalva az agrár pedagógusképzés ausztriai tapasztalatait, az osztrák mezőgazdasági tanárképzés egyedülálló sajátosságokkal rendelkezik, jelentősen elkülönül más szakmai tanárképzési területektől országon belül és nemzetközi összehasonlításban is.

Bibliográfia

Bessenyeiné, T. T. (2013): A pedagógusképzés és a pedagógusok helyzete Ausztriában. Letöltés ideje: 2015. 03. 05-én: http://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekhirek/t315_bessenyeine_pedagoguskepzes_ausztria

Falus, I. (2002): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: Bábosik, I. – Kárpáti, A. (szerk.) (2002): *A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. (87-106.) BIP, Budapest.

Grimm, G. (2000): Universitäre Lehrerbildung in Österreich – Zur Genese des padagogischen Begleitstudiums für Hörer an höheren Schulen von 1848 bis zum Gegenwahrt. Tertium Comparationis Journal für Internationale Bildungsforschung vol.6, No.2, 151–171. p. Letöltés ideje: 2015. 04. 10-én:

http://www.pedocs.de/volltexte/2011/2901/pdf/TC_2_2000_grimm_D_A.pdf

Haase, T. & Wogowitsch, C. (2012). Die ersten fünf jahre Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik. In: Kampel, G. (szerk.), *Festschrift – Fünf jahre Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.* (11-54). Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Linder, W., Wagner, H., Wolf, R. (2013). Genese der Grünen Pädagogik. In: Wogowitsch, C. (szerk.), *Grüne Pädagogik – Vom Theoriefundament bis zu professionsorientierten Lernarrangements.* (19-21). Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Mathies, Regine (é.n.): Die österreichischen Berufsschullehrer/innen-Ausbildung in europäischen Umbruch. Letöltés ideje: 2015. 03. 15-én:

https://static.uni-graz.at/fileadmin/sowi-institute/Wirtschaftspaedagogik/Festschrift_WP-Kongress_2009/wipwww-10mathies_berufsschullehrerinnen ausbildung.pdf

Nyikos, M. (2011): Tanárképzés, tanári pálya Ausztriában. In: Falus, I. (szerk.): *Tanári pályalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. nemzetközi áttekintés.* (207-227.) Eszterházy Károly Főiskola, Eger.

Reiter-Stelzl, J. (2014). Geschichte der agrarischen Ausbildung. Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik honlapja. Letöltve: 2015. 05. 10-én:

http://www.agrarumweltpaedagogik.ac.at/cms/upload/pdf/Geschichte_agrar_Ausbildung.pdf

Szögi, L. (szerk.) (1994): *Hat évszázad magyar egyetemei és főiskolái*. Budapest: Magyar Felsőoktatás – Művelődési és Közoktatási Minisztérium.

Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Zulassungsvoraussetzungen an Pädagogischen Hochschulen (Hochschul-Zulassungsverordnung – HZV) In: *Bundesgesetzblatt für republik Österreich*, 2007. 05. 15.

Zelovich, K. (1922): *A m. kir. József Műegyetem és a hazai technikai felsőoktatás története.* Budapest.

Dióhéjban a közgazdásztanár-képzésről Nagy-Brittaniában

Dr. Katona László

Bevezetés

Jelen fejezet célja, hogy röviden összegezze, milyen feltételekkel válhat valaki a hazai képzési rendszerben közgazdásztanárnak nevezett szaktanárrá (economics teacher) Nagy-Britanniában. Az első fejezetben röviden bemutatjuk a brit tanárképzés összetett rendszerét, majd azt is, hogy miért olyan fontos a közgazdaságtanhoz és a gazdasághoz értő tanárok képzése. Ezután bemutatjuk a közgazdásztanár-képző speciális programokat.

Tanárképzés Nagy-Britanniában (dióhéjban)

A brit pedagógusképzési modell legfontosabb jellemzői közé tartozik, hogy idejében felismerték, hogy a tanárrá válás egy folyamat (vö. Falus, 2007) aminek a szakmai elvárásai már a folyamatba való belépés előtt tisztázottak (vö. Falus, 2007 és 2011). A folyamat során nem csak az elmélet és gyakorlat egyensúlyára, és összefüggéseire fordítanak figyelmet, hanem a szakmai fejlődés és a szakmai felelősségvállalás fejlesztésére, az önfejlesztésre. A tanári alapképzést és az azután következő szakmai fejlődést egységes rendszerként tekintik. A képzésbe nem könnyű bekerülni, viszont azok, akik bekerülnek nagy valószínűséggel jó álláshoz jutnak, ami a képzési rendszer egyfajta in-

dikátora is egyben. A pedagógusok előmenetelét egy kidolgozott kompetencialista segíti, ennek megfelelően pontosan meghatározott, országosan egységesített irányelvek (sztenderdek) mentén történik, aminek motiváló hatása van a pedagóguskora. A pedagógusrendszer átgondolt és rugalmas. A bemeneti és a kimeneti sztenderdeket világosan definiálják. A rendszer rugalmasságát dicséri, hogy a bemeneti sztenderdek figyelembe veszik a változatos életutakat, tapasztalatokat, miközben lehetőséget is kínál a karrier pontos megtervezésére is.

A bemeneti szint angol és matematika érettségi (GCSE) legalább C (jóközepes) minősítéssel. Az általános iskolai tanárok/tanítók és az óvodapedagógusok (early years teachers) számára ezen felül kötelező egy természettudományos tárgy (GCSE science) (biológia, fizika vagy kémia) érettségi szintén legalább C minősítéssel. Akik középiskolában, vagy tankötelezettség utáni képzésben kívánnak tanítani (szakmai képzés, „esti/levelezős képzés, kiegészítő képzések) diplomával kell, hogy végezzenek a kívánt tárgyból. Vannak olyan egyetemek és szakok, ahol a tanárképzésbe kizárólag két tárgyból tett emeltszintű érettségivel (two A-levels) léphetnek be a jelöltek.

A tanári mesterségre vágyóknak három lehetősége van: alapszakos tanárképzés (undergraduate teacher training), ez az úgynevezett tanári alapképzés, amelyet angolul *initial teacher training*nek neveznek, magyarul egyszerűen csak tanárképzésnek fordítjuk (vö. Király, 2013). Ezt követi a posztgraduális tanárképzés (postgraduate teacher training) és másoddiplomás vagy munka melletti pedagógus továbbképzés (employment-based teacher training).

A tanári alapszak, azaz a B.Ed. (Bachelor of Education) első, nappali tagozatos képzésben 3–4 évet vesz igénybe. Általában általános iskolai tanár és tanító jelöltek választják ezt a képzési formát. Egyéb, nem tanári alapszakos diplomával (BA vagy BSc) úgy válhat valaki pedagógussá, hogy 3–4

nappali vagy 4–6 év alatt levelező képzésben minősített tanári státuszt szerez (QTS – Qualified Teacher Status).

A posztgraduális képzés angol összefoglaló neve *postgraduate certificate in education* (PGCE), amely egy egyetemi/főiskolai másoddiplomás tanárképzés tanári diplomával nem rendelkezők számára (Király, 2013). A PGCE tanári képesítés nappali tagozaton egy év, levelező tagozaton két év alatt megszerezhető. A képzés erősen gyakorlati jellegű, a 12 hetes főiskolai/egyetemi tanulmányokat 18 hét iskolai gyakorlat követi. Ebbe a képzési formába tartozik az iskola központú tanári alapképzés is, amely egy egyéves képzés, és sokkal kevesebb elméleti, de annál több gyakorlati foglalkozást tartalmaz.

A munka melletti pedagógus továbbképzés azok számára kínál alternatívát, akiknek a pedagógusmesterség nem az első karrierje. A munka melletti továbbképzési programokban a jelöltek fizetést kapnak a továbbképzés fejében, és egy tanév alatt minősítést szerezhetnek (pl. Teach First és a Registered Teacher Programme). A két példaként hozott képzési program két éves képzést takar. A *Registered Teacher Programme*-ban részt vevők fizetést kapnak, és olyan diplomával nem rendelkező szakemberek jelentkezhetnek rá, akiknek már van némi jártasságuk a felsőoktatásban; vagy mert jelenleg alapszakos hallgatók vagy mert HND képesítésük van. A HND a magyar OKJ vagy FSZ/FOSZK képzésnek megfelelő bizonyítvány (Higher National Diploma). Természetesen a képzésbe való bekapcsolódás alapja, hogy a jelölt talál egy olyan iskolát, aki hajlandó a képzés idejére alkalmazni őt. Az iskola a képzés idejére anyagi támogatást kap. A *Teach First* képzés olyan alapszakot végzett jelölteket szólít meg, akik kitűnő minősítést szereztek és igen tehetségesek. A program célja, hogy arra sarkalja a friss diplomásokat, hogy elsőként tanításban próbálják ki magukat, így a képzés jórészt vezetői és menedzsment készségek fejlesztésére fókuszál.

A képzések végén, feltéve, hogy a jelölt megfelel a sztenderdekben lefektetet elvárásoknak megszerzi a minősített tanári státuszt (QTS) és pályakezdő pedagógusként (NQT – newly qualified teacher) megkezdheti az ún. indukciós évét, amely a brit tanárképzési rendszerben a munkába állás első évét jelenti. Ezalatt az egy év alatt a kezdő tanárokat tutorok támogatják, a szakképző intézménnyel szoros kapcsolatban. A kezdő tanárok akciótervet (action plan) készítenek, amelyek részletezik jövőbeli terveiket, céljaikat. Önelemző értékelést is kell készíteniük.

A brit tanárok hat fokozatot járhatnak végig, a bérezés is ez alapján történik. A **kezdő tanár** (NTS) a fő fizetési skála kezdő szintjén áll. 3–4 év a pályán eltöltött idő és kellő önálló kutatás után a következő kategóriába léphetnek, és **tanár**rá nevethetik ki őket (CT – core teacher), ők kétévente léphetnek fizetési kategóriát. Igazgatói döntés hatására azok a tanárok, akik a küszöbszint feletti felső fizetési skála legfelsőbb fizetési szintjén állnak **minősített tanár**rá (PTT – post treshold teacher) válthatnak, nekik már részt kell venni a kezdő tanárok mentorálásában is. Külső minősítési folyamat eredményeképpen a minősített tanár **kiváló tanár**rá válhat (ET – excellent teacher), ehhez a minősítéshez az országos értékelő bizottsághoz kell kérvényt benyújtani. A kiváló tanárok vezetői pozíciókat is betölthetnek. A legfelsőbb kategóriába szintén külső minősítéssel, kérvényezésre lehet belépni. A vezetőtanárok (AST – advanced skill teacher) munkaidejük 20%-át mentorálással töltik, és elvárás tőlük stratégiai, vezetői szerepek illetve az iskolai életen is túlmutató szerepek felvállalása.

A magasabb kategóriába való besoroláshoz öt területen kell megfelelniük a tanároknak: a tanítás ismerete és megértése, tanítás és értékelés, tanulói fejlődés, szakmai hatékonyság és szakmai jellemzők. [1-2-3]

Közgazdasági ismeretek az angol iskolában

Az általános szemlélet szerint, nem azért fontos a közgazdaságtan középiskolai oktatása, mert azáltal sokkal könnyebben be lehet kerülni felsőfokú képzésbe, hanem azért, mert a közgazdaságtan interdiszciplinaritásának köszönhetően mindennel összefügg. Jobban érthető lesz általa a politika, a mindennapi életet érintő filozófiai nézetek. Az is elterjedt nézet, hogy bárki, aki tovább szeretne tanulni hasznát veszi a közgazdász szemléletmódnak. [4]

Általános iskolai képzésben pedig alapvető tantárgy a háztartástan (home economics), amely a gyakorlati élet szempontjából fontos gazdasági ismereteket közvetíti mint például a háztartástan, háztartási és családi költségvetés, táplálkozás és vásárlás stb.[5]. Sajnos azonban az utóbbi években csökkent a közgazdásztanárok száma, és ennek két oka van: a gazdaságtan nem része a kötelező tantervi tananyagnak, csupán válaszható, valamint, a frissen végzett közgazdászok a jobb fizetési ígéreteket kapnak a szakmában, és nem vonzó számukra a tanári pálya [6]. A PSHE-nevelés (személyes, szociális, egészségügyi és gazdasági nevelés) egy olyan tantárgy, amely valamilyen formában 2000 óta jelen van a brit iskolákban, vagy kötelező vagy szabadon választható formában [7]. A tantárgy a következő témákat öleli fel [8]: alkohol, dohányzás, drogok, egészség, bántalmazás, állampolgárság, demokrácia és emberi jogok, a karrier és a munka világa, pénzügyek, család és kapcsolatok, szexuális nevelés. A 2013-ban felülvizsgált 2011-es PSHE-nevelést érintő oktatási határozat kimondja, hogy a tantárgy szabadon választható marad [9], de tartalmi ajánlást tettek hozzá, amelyek online elérhetőek [10]. Természetesen, a szakmai képzésekben (kereskedelmi, vendéglátó ipari, turizmus, és egyéb középiskolai közgazdasági alapú képzésekben) van igény szakmai tanárokra.

A közgazdásztanár-képzés Nagy-Britanniában (dióhéjban)

A brit tanárképzési modell bár összetett, de sokszínűségét és rugalmasságát vitatni nem lehet. A fejezet második pontjában olvasható általános összefoglalóból látható, hogy a közgazdásztanári minősítés többféle képzési rendben is elképzelhető. Lehetőség van a tanári alapképzés után posztgraduális képzésben PGCE képesítést szerezni Business in Education és Economics tárgyakból. Vagy, a közgazdász BSc diplomával rendelkezők választhatják a munka melletti pedagógus továbbképzést és így szerezhetnek PGCE minősítést. A lényeg mindenképpen az, hogy munka mellett vagy alapképzés után 1 vagy két éves PGCE minősítéssel szakmai területen/szakmai tárgyakból tanári minősítés (QTS) szerezhető. A munka melletti továbbképzési programok kiváló lehetőséget nyújtanak gazdasági, idegenforgalmi, vendéglátó ipari BSc képzettséggel rendelkező közgazdásztanároknak, hogy szakiskolákban (vocational education) szakmát tanítsanak. A képzés előnyeit és jellemzőit fent tárgyaltuk.

Összegzés

A brit oktatási rendszert sok kritika éri az elmúlt pár évben. Különösen azért, mert a fókusz egyre inkább a tesztelés, mérés és értékelés irányába tolódik el az oktatási rendszerben. Mindent és mindenkit minősítenek, a pedagógusok megbecsülése is a teljes mértékű teljesítményorientáció felé tolódik el [11]. Egy azonban bizonyos: szakmájukat magas szinten művelő, igényes szakemberek úgy kapcsolódhatnak bele a középszintű szakmai képzésbe, hogy gyakorlati pedagógiai készségeik fejlesztésén van a hangsúly. A PGCE képzések, főleg azok, amelyeket munka mellett végezhetnek, gyakorlat és iskolaközpontúak. A képzés 60%-át iskolában töltik a jelöltek, és csupán 40%-át előadásokon az egyetemen. Kiemelkedő anyagi juttatáshoz is juthatnak a képzés során. Azt, hogy könnyebb-e a helyzetük, vagy hogy milyen képzést illető tartalmai kritikák merülnek fel, egy nemzetközi összehasonlító pedagógiai kutatás tárhatná fel.

Bibliográfia

FALUS I. (2007): A tanárrá válás folyamata. Gondolat kiadó, Budapest

FALUS I. (2011): A pedagógus pályára bocsátás feltétele, a sztenderdekre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok elemzése. In: Falus Iván (szerk.): Módszertani kiadványok: Tanári pályaalkalmasság - kompetenciák - sztenderdek nemzetközi áttekintés, Eger

Király Zs. (2013): Tanártovábbképzés Angliában. Oktatási Hivatal, TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001, Budapest

Internetes források:

[1] http://www.prospects.ac.uk/routes_into_teaching.htm

[2] https://www.ucas.com/ucas/teacher-training/getting-started/postgraduate-routes-teaching

[3] http://www.telegraph.co.uk/education/4126562/Top-10-ways-to-get-into-teaching.html www.teachfirst.org.uk

[4] http://whystudyeconomics.ac.uk/During-your-study/economics-at-school/

[5] http://www.educationengland.org.uk/documents/hmi-curricmatters/homec.html

[6] http://www.economist.com/node/11848608

[7] http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20141124154759/ http://www.ofsted.gov.uk/resources/personal-social-health-and-economic-education-schools

[8] http://www.pshe-association.org.uk/uploads/media/27/7851.pdf

[9] https://www.pshe-association.org.uk/resources_search_details.aspx?ResourceId=495

[10] https://www.pshe-association.org.uk/uploads/media/17/7979.pdf

[11] http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/jan/02/education-tested-to-destruction

Intézményi e-learning motivációk

Katona György

Bevezetés

Az e-learning nemzetközi és hazai térhódítása a felsőoktatásban részben részre, részben következménye olyan világtrendeknek, mint az információs társadalom kiteljesedése, az IKT eszközök gyors fejlődése és egyre szélesebb körben való elérhetősége, a tudás, mint erőforrás felértékelődése, növekvő igény a megújulni képes, magasan kvalifikált munkaerőre, igény az élethosszszig tartó tanulásra, általában az oktatásra, felsőoktatásra, különösen a világ felzárkózó és fejletlenebb régióiban.

A felsőoktatás ezen változások közepette arra törekszik, hogy alapfeladatát, a tudomány művelését és továbbadását hatékonyan és a társadalmi elvárásoknak is megfelelve végezze. A 21. század kihívásaira a magyar és külföldi felsőoktatás is folyamatosan keresi a válaszokat és lehetőségeitől, korlátaitól, társadalmi környezetétől, hagyományaitól, kulturális gyökereitől függően. Ennek megfelelően alakítja ki stratégiáját, intézményi szerkezetét, kutatási irányait, képzési palettáját, a tudásátadás új útjait.

Ez utóbbi területen, a tudásátadási módokban és módszerekben kínált új lehetőségeket az információs és kommunikációs technológiák (IKT) megjelenése. Az IKT nem csak az oktatás hatékonyabb eszközeként lépett be a pedagógia világába, de a távoktatás új szintre emelésével kitágította a teret és az időt, melyben tanár és diák, mester és tanítvány találkozhat. Az ismeretek tárolásának és szervezésének új rendszerével, az interaktivitás köreinek kiszélesítésével, a tudáshoz való hozzáférés új dimenzióját nyitotta meg a

felsőoktatásban. A különböző fájl- és videómegosztási lehetőségek megnyitották az egyetemek kapuit. A távoktatás új szintre emelkedhetett, így bárki, aki megfelelő sávszélességű interneteléréssel és minőségi nyelvtudással rendelkezik akár teljes egyetemi képzéseket végezhet el a világ leghíresebb felsőoktatási intézményeiben csupán ezen egyszerű szolgáltatások igénybe vételével. Zajlik a folyamat, melynek végén az így szerzett tudást a hagyományos felsőoktatási képzési rendszerekben szerzettel egyenértékűnek tekinti majd a munkaerőpiac. A trend mindenki számára egyértelmű, így a felsőoktatási intézmények az internet és az IKT eszközök nyújtotta lehetőségeket kiaknázására törekszenek. Természetesen komoly különbségek vannak abban, hogy ezen az úton egy-egy intézmény éppen hol tart. Vannak intézmények, melyek már a teljes virtualizálódás küszöbén állnak és vannak, akik csak egyetemi honlapjukra feltett néhány dokumentummal próbálják kiszolgálni a hallgatók ezirányú, egyre erősödő igényeit.

E tanulmányban azokra a motivációbeli különbségekre próbálunk rávilágítani, melyek a hazai és a nemzetközi intézményeket és hallgatóikat az e-learning használatára sarkalták. Mielőtt azonban rátérnénk ezek bemutatására érdemes rögzíteni, hogy ebben az írásban az e-learning fogalmának mely értelmezését követjük.

Tágabb értelme véve e-learning alatt minden olyan tanulási-tanítási folyamatot értünk, melybe bevonjuk az infokommunikációs technológiák valamelyikét. Szűkebb értelemben azonban e-learning alatt csak az IKT eszközökkel, interneten keresztül megvalósított távoktatást értjük, kizárva a meghatározásból azon pedagógiai folyamatokat, melyekben a tanár-diák, diák-diák interakció nem különül el térben és időben. Az e-learning, mint elektronikus távoktatás meghatározás látszik szélesebb körben elterjedni, mivel a off-line tanulási környezetben alkalmazott IKT eszközök (pl.: számítógép, projektor)

egyre inkább természetes részei a pedagógiai hétköznapoknak, erre ezt a megkülönbözető fogalmat már kevésbé használják.

Az elektronikus távoktatáson belül azonban érdemes elkülöníteni a speciális virtuális környezetben, vagy direkt erre a célra kifejlesztett LMS rendszerekben működtetett, valódi interakciókra alapuló (tanár-diák, diák-diák kommunikáció, tartalommegosztás, önellenőrzés, stb.) e-learning megvalósításokat attól, melyet egy-két intézmény e-learning-nek aposztrofál, miközben néhány oktatási segédletet elérhetővé tesz hallgatóinak saját honlapján. E kérdést azért is fontos tisztázni, mivel az e-learning ereje, haszna és előnyei pont abban nyilvánulnak meg, hogy a távoli elérésen túl új kommunikációs lehetőségeket, önálló tanulási utakat, ismeretszervezési, elérési, tárolási és megosztási módokat kínál. Ha ezek a szolgáltatások és lehetőségek nem biztosítottak, akkor nem beszélhetünk valódi e-learning-ről (Katona, 2015).

A magyar felsőoktatási e-learning trendek, motivációk

Az e-learning térhódítása a hazai felsőoktatásban több mint két évtizede elkezdődött. A magyar egyetemek és főiskolák többsége tanszéki, intézeti, kari vagy intézményi szinten koordinált rendszerekben kínál e-learning megoldásokat hallgatóinak. Az IKT eszközök és módszerek, majd e-learning rendszerek alkalmazásának és bevezetésének okai intézményenként azonban eltérőek voltak. Az általános okok között találjuk, hogy az új generációk felsőoktatásba történő belépésével párhuzamosan hallgatói igényként jelent meg az e-tanulási lehetőségek beépítése az oktatási módszerek közé. Szintén erős motiváció volt, hogy az információs társadalom fokozatos térhódítása az oktatás világát sem hagyta érintetlenül: egyre több digitális eszköz jelent

meg az oktatók és a diákok kezében is. Kezdetben az adminisztráció, a gazdasági nyilvántartások, a tanulmányi rendszerek digitalizálódtak, majd az oktatás tartalmi részei közül is egyre több tevődött át a virtuális térbe. De ezeken az általános okokon túl egyéb motivációs tényezők is szerepet játszanak a hazai digitális pedagógia erősödésében. Ezen motiváló tényezők közül a jelentősebbeket soroljuk fel, néhány példával illusztrálva.

Pályázatok, mint motivátorok

Az erős motiváló tényezők között talán első helyen szerepelnek azok az európai és hazai finanszírozású pályázati projektek, melyek az IKT pedagógia alkalmazásának és az e-learning rendszerek kiépítését és használatát tűzték ki célul. Sok HEFOP és TÁMOP projekt szolgáltatott komoly forrásokat az e-learning kultúra hazai elterjesztésében. Erre a magyar felsőoktatás szinte bármely szereplője példa lehet, hiszen a legtöbb intézmény sikerrel pályázott ilyen jellegű pályázatokra. Egyetemünk, a Nyugat-magyarországi Egyetem e-learning rendszerek alkalmazására, e-tananyagok készítésére kapott lehetőségek többek között a HEFOP 3.3.2 pályázat, a TÁMOP-4.2.2.C-11, TÁMOP-4.1.2.A és a TÁMOP-4.1.2.B.2 pályázatok keretében.

Kutatási műhelyek, mint motivátorok

Szintén a digitális pedagógia hazai erősödését segítették azok a szellemi műhelyek, melyek e neveléstudományi terület kutatásával foglalkoztak. A digitális pedagógia kutatásának egyik erős hazai kutatóbázisa az ELTE Multimédia és oktatástechnológia központja, melyet ma Természettudományi Kommunikáció és UNESCO Multimédiapedagógia Központ néven találhatunk meg az egyetem Természettudományi Karán, de a kutatási aktivitást jelzi a

2006-ban életre hívott a Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetében működő Információs Társadalom Oktató- és Kutatócsoport is. Szintén jelentős kutatás múlttal rendelkezik az BME Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézete, mely tíz éve kutatás területei között tartja számon az internet alapú tanítási-tanulási környezetek vizsgálatát. Itt kell megemlíteni az Eszterházy Károly Főiskolát is, ahol a Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszékén 1996 óta folynak a modern infokommunikációs pedagógia módszerek és megoldások kutatása és születtek meg a hazai digitális pedagógiát meghatározó tanulmányok. A fent említett három kutatási bázison kívül természetesen számos jelentős kutatási műhely működik hazánkban a digitális pedagógia területén, azonban tételes felsorolásukra ezen tanulmány keretében nem vállalkozhatunk. Ezek a szellemi műhelyek a hazai felsőoktatási intézmények e-learning megvalósításaira erős hatást gyakoroltak.

Hálózati együttműködés, mint motivátor

A magyar felsőoktatási intézmények közül több mint 20 intézmény tagja a MELLearN egyesületnek, mely felsőoktatási hálózatként az életen át tartó tanulás megerősítését tűzte ki elérendő célul. E fő célkitűzés része az e-learning meghonosítása és támogatása a felső- és felnőttoktatásban. Ennek az egyesületnek köszönhetően több szakmai tanulmány és konferencia is témájául választotta a digitális pedagógia kérdéskörét.

Távoktatás hagyományok, mint motivátor

A fentieken túl találunk olyan intézményt is, ahol az e-learning bevezetésének további motiváló tényezője a meglévő, erős távoktatási gyakorlat továbbfejlesztése volt. Erre jó példa a Gábor Dénes Főiskola, mely megalakí-

tása óta széleskörűen alkalmaz távoktatási módszereket, kezdetben videó kazettákra rögzített konzerv előadások rendszerének kiépítésével, később az ILIAS tananyag szolgáltató és fejlesztő keretrendszer alkalmazásával.

Marketing, mint motivátor

A virtuális térben megosztott tananyagok elkészítésének több intézménynél marketing okai is voltak. Példaként lehet említeni a Pécsi Tudomány Egyetemet, ahol az intézmény a MOOC (Massive Open Online Course) nyílt online kurzusok alkalmazásának egyik nem titkolt céljaiként említi az intézmény a piaci előnyszerzést.

A fenti intézményi motivációs tényezők mellett az e-learning térhódításához szükségesek a tanulók oldalán megjelenő igény és belső motivációs tényezőik is. A hazai viszonyokat kissé leegyszerűsítve általában elmondható, hogy a nappali tagozatos, tehát fiatal felnőtt hallgatók ilyen irányú igénye leginkább abban nyilvánul meg, hogy kényelmesen és gyorsan – azaz nem papíralapon, hanem interneten - juthassanak hozzá a tanulmányaik elvégzéséhez szükséges célirányos ismeretekhez. A felnőtt korosztály esetében, akik leginkább levelező vagy esti munkarendben folytatnak tanulmányokat a felsőoktatásban, a tanulási motiváció leggyakoribb forrása a munkahely megtartása, vagy karrierjükhöz, előbbre jutásukhoz szükséges végzettségek megszerzése.

Eltérő trendek, motivációk külföldi e-learning JÓGYAKORLATOKBAN

Ha külföldi e-learning jógyakorlatokról szóló tanulmányokat vizsgáljuk, sok, a hazaihoz hasonló motivációs tényező mellett, gyakran találunk attól eltérő intézményi és hallgatói motivációkat. A kutatási műhelyek, a pályázati források, a távoktatási profil vagy a marketing megfontolások ott is erős mozgatórugói a digitális pedagógia térhódításának. Ebben az írásban azonban az eltérések közül szeretnénk néhányat kiemelni és egy-két példával illusztrálni is.

Az egyik markáns különbség, mely a fejlődő országokról szóló tanulmányokban érzékelhető leginkább, hogy a tudás, mint érték, mint a kiemelkedés egyik vagy egyetlen esélye alapvetően más megvilágításba helyezi a digitális tanulás, az e-távoktatás szerepét. Erre számos tanulmányt találunk a többnyire fejlődő országokra koncentráló International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology című online szakfolyóiratban (http://ijedict.dec.uwi.edu/).

A másik eltérés a hazai intézményi motivációs körtől az erős törekvés a nemzetköziesítésre. Sok külföldi felsőoktatási intézmény nem csak a hazai, hanem a nemzetközi oktatási piacról is gyűjt hallgatókat, így stratégiájának fontos eleme a virtualizáció elektronikus távoktatási rendszerek működtetésével.

Ennek a törekvésnek a másik oldalával is találkozunk, amikor az e-learning megoldások azt a célt szolgálják, hogy az intézmény hallgatóit olyan használható nyelvtudáshoz segítsék hozzá, mellyel a nemzetközi oktatási és munkaerőpiacon is boldogulni fognak.

Szintén az eltérések között említhetők azok a törekvések, melyek arra építenek, hogy hallgatóik nagyon erősen kötődnek a virtuális terekhez és digitális játékokhoz. Ez legerősebben a távol-keleti országokban tapasztalható, ahol a számítógépes játékok és az e-sportok a fiatalok széles körében hódítanak és nagyon népszerűek.

A fentiekre álljon itt néhány konkrét példa.

Az e-learning, mint egyetlen továbbtanulási lehetőség

A tudás és a tudáshoz való hozzáférés, mint érték más országokban - és nem csak a fejlődő országokban - sokkal erősebben van jelen, mint hazánkban. A tudás megszerzése a harmadik világban az előbbre jutás egyik, gyakran egyetlen módja. A tudás megszerzésének azonban anyagi és térbeli akadályait sokszor pont az e-learning megoldásokkal, digitális távoktatási lehetőségekkel igyekeznek áthidalni az oktatási intézmények. Erre álljon itt néhány afrikai példa: A University of Ghana 600 hallgatója nyilatkozott a e-learning hasznos voltáról, ahol 2009 óta van a campuson internetelérés (Tagoe, M, 2012). Egy tanzániai egyetemen (Muhimbii University of Health and Allied Sciences, Tanzania) tudatos e-learning stratégiát követve építették ki a digitális pedagógiai szolgáltatásokat, de komoly nehézségeket jelent számukra a számítógépek alacsony száma, a lassú internetkapcsolat és a gyakori áramszünetek (Nagunwa, T., Lwoga, E., 2012). Három nigériai egyetem hallgatóinak bevonásával pedig azt vizsgálták, hogy a mobiltelefonok oktatásba történő bevonása milyen nehézségekbe ütközne és segíti-e az országban meglévő digitális szakadék áthidalását. (Utulu, S., C., 2012). Malawiban két tanárképző főiskolán (Lilongwe Teacher Training College, St. Joseph's Teacher Training College) azt vizsgálták, hogy egy videó felvevő-lejátszó felhasználásával kialakított távoktatási rendszer (ODL) hogyan segítette a

képzés hatékonyságát nehéz, rosszul ellátott vidéki körülmények között (Finholt-Daniel, C. C. M., Sales, G. C., 2012). Egy kameruni tanulmány pedig arról a nagy projektről számol be, mely az egész ország internetelérésén igyekeztek javítani olcsó internetkávézók és képzőközpontok létesítésével (Nganji J., Kwemain R., Taku, C., 2010).

De más kontinensen is találunk hasonló példákat: Az indiai Indira Gandhi National Open University cikke olyan támogatott tanárképzésről ír, melyen indítása óta, digitális távoktatási rendszerben már több mint 6000 diák tanult, de sajnos csak 16%-út tudta befejezni a képzést annak ellenére, hogy a képzés idejét a hallgatók akár két évvel is kitolhatták (Perraton, H., Robinson, B., Creed, C., 2001). Ugyanebben a tanulmányban olvasható egy Braziliáról szóló beszámoló, melyben egy továbbképzésre szakosodott televíziós csatorna, a TV Futura kapcsolódott be a tanárképzésbe úgy, hogy 15 perces műsorblokkokban végeznek távoktatást tanároknak. A 13 millió állandó néző egy része (12%-a) az iskolában nézi a műsorokat. Az ehhez kapcsolódó tréningekben pedig több mint 40.000 tanár vett már részt.

Az e-learning, mint a nemzetköziesítés új útja

Egyik példaként egy katalán egyetemet, az Open University of Catalonia említjük, mely teljesen on-line intézmény. Hallgatóit a világ minden területétről, főképp spanyol nyelvterületről (Spanyolország, Dél-Amerika) toborozza és egy tanulmányban a virtuális egyetemek nagy gondjáról, az oktatás minőségbiztosításáról számolnak be (Martínez-Argüelles, M, Castán, J, Juan, A. 2010). A másik példa a híres MIT (Massachusetts Institute of Technology), ahol az OpenCourseWare projekt keretében 1999-től kezdve töltenek fel kurzusokat a világhálóra. 2007-benmár 1800 kurzus anyagát tartalmazta ez a rendszer. E projektnek az is a célja, hogy más intézményeket is rábírjanak a

tudásmegosztásnak erre a nyílt, bárki által elérhető formájára. Eddig több mint 50 felsőoktatási intézmény csatlakozott hozzájuk (Carson, S., 2010).

Az e-learning, mint az angol nyelvelsajátítás ideális színtere

Egy kínai beszámoló szerint az angol nyelv oktatására találtak hatékony megoldást virtuális környezetben. A digitális nyelvi teremben a nyelvelsajátítás különböző módjaira adtak lehetőséget, miközben biztosították a tanár-diák, diák-diák kommunikációt (Zhihong Lu, Leijuan Hou and Xiaohui Huang, 2010).

Az e-learning, mint virtuális tér, az új generációk természetes közege

A Hong Kongi Lingnan University hallgatói számára a Second Life életszimulátor játékban alakítottak ki virtuális tanulási környezetet úgy, hogy erre a célra megvettek a Second Life-on belül egy önálló szigetet, ahová meghívtak amerikai egyetemi hallgatókat is. A diákok magabiztosan közlekedtek ebben a közegben, élvezettel használták e virtuális teret, könnyebben kommunikáltak egymással és a tanárokkal, az ismeretelsajátítást is könnyebbnek, hatékonyabbnak érezték ebben a globális tanulási térben (Knutzen,B, Kennedy, D., 2012).

Következtetések

Az említett példákból is látható, hogy az e-learning alkalmazásához sokféle úton, különböző motivációs bázissal jutnak el a felsőoktatási intézmények, ahogy hallgatóik motivációi is különbözhetnek. Összehasonlításuk nem csak azért lehet hasznos, mert egymás jógyakorlatai például szolgálhatnak saját

megoldásaink megújításához, hanem azért is, mert a meglévő motivációs tényezők változhatnak, néhány felerősödhet, néhány viszont idővel eltűnhet. Például hazánkban a pályázati támogatások nagy része 2020-ig áll rendelkezésre, utána az e-learning megvalósítások üzemeltetésére, fejlesztésére és kutatására új forrásokat kell keresni. Várható változás továbbá, hogy a távoktatási igény hazánkban is felerősödik – különösen a felnőttoktatási területen –, miközben a magyar képzési palettán a távoktatási képzések, kurzusok száma jelenleg elenyésző. Az is jól érzékelhető nemzetközi trend, hogy a felsőoktatás nemzetköziesítése, mely a hazai oktatáspolitikának is kiemelt stratégiai célja nem fog megvalósulni magas színvonalon üzemeltetett, angol nyelvű kurzusokat tartalmazó e-learning rendszerek nélkül.

A tudás, mint érték hazánkban is a leszakadt társadalmi csoportok és régiók deklarált felzárkózási útja, ezt az utat azonban a jövőben egyre kevésbé lehet e-learning megoldások nélkül bejárni. A külföldi példákból ezen a területen is lehetne ötleteket meríteni. Arra is számítani lehet, hogy az új generációk hazánkban is egyre erősebben kötődnek majd a virtuális terekhez, életük egyre jelentősebb része zajlik majd ezekben a világokban, ezért az e-learning megoldásokat is ott, a virtuális játékvilágokban, szociális hálókban és felhőkben kell megvalósítani, ha pedagógia céljainkat el akarjuk érni.

Bibliográfia

Carrier, C., Finholt-Daniel, M., Sales, G. (2012): Pre-service teacher training in Malawi: Findings of a pilot study on the viability of media players for teacher development. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT) [online], 2012, Vol. 8, Issue 2, pp. 77-91. [ijedict.dec.uwi.edu/include/getdoc.php?id=5208&article=1439&mode=pdf] [2014.10.15]

Carson, S. (2010): Massachusetts Institute of Technology (MIT) OpenCourseWare [online]. Massachusetts Institute of Technology (MIT).

[http://www.guninetwork.org/resources/good-practices/good-practices-listing/massachusetts-institute-of-technology-mit-opencourseware] [2014.10.15]

Katona, Gy. (2015): IKT a pedagógiában, NymE BPK, [on-line]. [http://moodle.nyme.hu/course/view.php?id=318] [2015.02.15]

Knutzen, B., Kennedy, D. (2012): The Global Classroom Project: Learning a Second

Language in a Virtual Environment. The Electronic Journal of e-Learning [online]. 2012, Volume 10, Issue 1. 90-106. [www.ejel.org/issue/download.html?idArticle=181] [2014.10.4]

Martínez-Argüelles, M, Castán, J and Juan, A. (2010): How do Students Measure Service Quality in e-Learning? A Case Study Regarding an Internet-Based University. Electronic Journal of e-Learning [online]. 2010, Volume 8, Issue 2. 151–160.

[www.ejel.org/issue/download.html?idArticle=126] [2014.10.18]

Nagunwa, T., Lwoga, E. (2012): Developing eLearning technologies to implement competency based medical education: Experiences from Muhimbili University of Health and Allied Sciences. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT) [online], 2012, Vol. 8, Issue 3, pp. 7-21. [ijedict.dec.uwi.edu/include/getdoc.php?id=5305&article=1479&mode=pdf] [2012.14.16]

Nganji, J., Kwemain, R., Taku, C. (2010): Closing the digital gap in Cameroonian secondary schools through the CIAC project, International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), 2010, Vol. 6, Issue 2, pp. 106–114. [http://ijedict.dec.uwi.edu/include/getdoc.php?id=4954&article=910&mode=pdf] [2014.10.12]

Perraton, H., Robinson, B., Creed, C. (2001): TEACHER EDUCATION THROUGH DISTANCE LEARNIN [online]. UNESCO Higher Education Division, Teacher Education Section, www.unesco.org. [http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001242/124208e.pdf] [2014.10.4].

Tagoe, M. (2012): Students' perceptions on incorporating e-learning nto teaching and learning at the University of Ghana. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT) [online], 2012, Vol. 8, Issue 1. 91–103. [ijedict.dec.uwi.edu/include/getdoc.php?id=5070&article=1356&mode=pdf] [2014.10.14]

Utulu, S., C. (2012): Use of mobile phones for project based learning by undergraduate students of Nigerian private universities. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT) [online], 2012, Vol. 8, Issue 1, pp. 4–15 [ijedict.dec.uwi.edu/include/getdoc.php?id=5065&article=1357&mode=pdf] [2014.10.22]

Zhihong Lu, Leijuan Hou, Xiaohui Huang (2010): A research on a student-centred teaching model in an ICT-based English audio-video speaking class. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT) [online]. 2010, Vol. 6, Issue 3. 101–123. [ijedict.dec.uwi.edu/include/getdoc.php?id=4253&article=1015&mode=pdf] [2014.10.22]

ISBN 978-963-334-247-3

SZÉCHENYI 2020

MAGYARORSZÁG KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális Alap

BEFEKTETÉS A JÖVŐBE